

1. Волков Ю.Г., Добренъков В.И., Кадария Ф.Д. и др. Социология молодежи: Учеб. пособие. Ростов н/Д, 2001.
2. Исламшина Т.Г. Молодежные субкультуры. Казань, 1997.
3. Кофырин Н.В. Проблемы изучения неформальных групп молодежи // Социол. исслед. 1991. № 1.
4. Левикова С.И. Место техники в системе ценностей молодежной культуры // Общественные науки и современность. 2001. № 4
5. Левичева В.Ф. Молодежный Вавилон. М., 1989.
6. Луков В.А. Особенности молодежных субкультур в России // Социол. исслед. 2002. №10.
7. Молодежные движения и субкультуры Санкт-Петербурга. СПб., 1999.
8. Омельченко Е.Л. Молодежные культуры и субкультуры М.: Институт социологии РАН, 2000.
9. Плаксий С.И. Молодежные группы и объединения: причины возникновения и особенности деятельности. М., 1988.
10. Сикевич З.В. Молодежная культура: за и против. Л., 1990.
11. Социология молодежи: Учебник /Отв. ред. В. Т. Лисовский. СПб., 1996.
12. Суртаев В.Я. Молодежная культура. СПб., 1999.
13. Щепанская Т.Б. Символика молодежной субкультуры: опыт исследования системы. СПб., 1993.
14. Brake M. The Sociology of Youth Cultures and Youth Subcultures in America, Britain and London. Routledge and Kegan Paul, 1995.
15. Pilkington H. Russia's Youth and its Culture. A Nation's Constructors and Constructed. L. Routledge, 1994.

Волкова Т. И.,

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФИИ В ВУЗАХ: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ РАКУРС

Вопрос о преподавании философии в вузах важен сегодня как никогда. Он стал особенно актуальным во всем цивилизованном мире на фоне происшедшей во второй половине XX века смены философской парадигмы. В России эта проблема, конечно, усугублена постсоветскими идеологическими переменами. При том, что, обсуждение идет у нас в контексте преодоления моноидеологизма, выявившиеся направления по этому вопросу аналогичны тем, что обнаруживаются при дискуссии на эту тему и в других странах. Принцип идеологического плюрализма, закрепленный Конституцией России, позволил перейти от монотеоретической модели преподавания философии к плюралистической, открыв простор преподавателям для их творческого философско-педагогического поиска.

Как отмечает главный редактор журнала “Вопросы философии” В.А. Лекторский, “философия... не может быть служанкой ни богословия, ни науки, ни идеологии, ни политики, ни морали или искусства. Напротив, каждая сфера культурной и социальной деятельности нуждается в философии как средстве обоснования и самокритики” [1, с. 160]. Совершенно справедливо, что философия должна быть освобождена от сервилизма. Но при этом важно уяснить как действительное место философии в культуре и те функции, которые она выполняет, так и то каким образом она выполняет эти функции. Если исходить из того, что философия выполняет рефлексивную функцию в культуре, то основной миссией философского образования для студентов нефилософских специальностей должно быть формирование навыков самостоятельного, рационального и критического мышления. Только личный опыт продуктивного самостоятельного мышления, размышления и сомышления может стать действительным оправданием для студентов изучать философию.

Возможно, неверно было бы стремиться к однозначному и обязательному для всех решению вопроса о том, какой должна быть философия в вузе. Опыт преподавания философии свидетельствует о возможности разных методологических подходов (моделей) философского образования. В, основном, в преподавании философии выделяются два методологических подхода: культурно-информационный и проблемно-деятельностный [2, с. 34]. Данные модели суть общетеоретические обобщения используемых в преподавании философии традиционных (“классических”) и относительно новых (исследовательских) методов. Культурно-информационный подход является в настоящее время основным в системе вузовского образования. Он ориентирован на подключение студентов к историко-философской культуре, языку и текстам классических работ. Также он предлагает жесткое деление предмета изучения на историко-философский пролог, и затем систематическое изложение основных разделов философии. Эта модель преподавания философии заложена в трудах И. Канта и Г. Гегеля.

Проблемно-деятельностный подход предполагает активное вовлечение студентов в решение интеллектуальных проблем, то есть непосредственное философствование. Иногда без должной историческо-философской прелюдии и четкой систематизации по разделам. Таким образом, знакомство с философией происходит не “извне”, а как бы “изнутри”. Данная методология анализируется в исследованиях Х. Ортеги-и-Гассета, М. Бубера, Х. Гадамера, А.Ф. Лосева, М.К. Мамардашвили, В.С. Библера и других.

Философия удовлетворяет потребность человека в целостном охвате закономерностей мироздания – природы, общества и человека. Однако в процессе обучения студентов часто забывают о сущности и целостности мира, ибо им предлагают, как можно раньше определиться со специализацией, т.е. тем сегментом профессиональной деятельности, которым они ограничат всю свою дальнейшую жизнь.

Попытаемся разобраться, какой подход наиболее целесообразен и эффективен в преподавании философии в вузах. Теоретически и эмпирически, что, вполне закономерно, обратимся к трудам философов. Философская пропедевтика античности в качестве своей главной цели рассматривала формирования у человека культуры диалогового общения, умения рассуждать и отстаивать свои доводы. Так Сократ и Платон считали, что посредством живого разговора, выявляющего природные наклонности каждого из учеников, философия может изучаться как бы “играючи” [3, с. 349.]. Прежде чем говорить самому, утверждает Платон, нужно заставить говорить своих учеников. Что же может служить предметом разговора? Необходимо говорить о смысле и сущности мира, опираясь на доказательства, которые дает сама жизнь. Такую же позицию занимает М. Монтень, который в своих “Опытах”, комментируя диалоговый метод обучения античности, отмечал, что беседа является “самым плодотворным и естественным упражнением нашего ума” [4, с. 185].

По мнению И. Канта значимость философской культуры заключается в том, что она дает возможность ученику видеть сам корень нравственности, который суть правильного образа мыслей. Философия показывает путь, идя по которому, человек снова рождается. Его первая природа превращается во вторую, духовную природу, которая становится привычной. В отсутствии же системно выраженной философии, ее основного содержания, которое есть всегда проблема, логично в лучшем случае научить только философствованию [5, с. 620-621].

Особый интерес представляет точка зрения Г. Гегеля, который одно время был ректором гимназии в Нюрнберге и преподавал философию. В состав философии он включал логику, натурфилософию, философию духа, мораль, эстетику, философию религии и историю философии. Но впоследствии из круга философских знаний Гегель требовал безоговорочного исключения истории философии, поскольку ей должна предпосылаться “спекулятивная идея как основа понимания истории философии в ее

необходимом внутреннем содержании и развитии, а не в форме случайных и “праздных мнений”. [6, с. 569]. Философия же, полагал Гегель, должна развивать ум, способность к размышлению.

На наш взгляд философию легче понять и объяснить непосредственно занимается ею, то есть, философствуя, нежели описывая ее со стороны. Так, М. Хайдеггер утверждал, что “философию нельзя уловить и определить окольным путем в качестве чего-то другого, чем она сама. Она требует, чтобы мы смотрели не в сторону от нее, но добывали ее из нее самой... Она сама есть, только когда мы философствуем. Философия есть философствование” [7, с. 118].

Преподавание философии, по мнению М.К. Мамардашвили, можно определить как философскую коммуникацию, цели которой в том, чтобы индуцировать мысль слушателей, но мысль, не отождествляемую с псевдоактивностью в проблемном обучении (по разрешению, например, вымышленных проблемных ситуаций из истории философии)... То есть главная задача философии – учить мыслить. “Самая лучшая передача знаний случается тогда, когда преподаватель не занимается “педагогикой”, ничему сам специально не учит, является молчаливым примером. Но душевная смута именно здесь и возникает” [8, с. 177].

Философствование – это способ мысли каждого живого человека. У Ортеги-и-Гассета по этому поводу замечательно сказано: “Жить – значит осознавать себя, это ясно. Хорошо сказано: с начало живи, потом философствуй – это, как видно, в строгом смысле начало всякой философии, – да, это хорошо сказано, но надо помнить о том, что жизнь в самых своих истоках и в глубине состоит из знания и понимания себя...” [9, с. 262.].

Как было сказано, культурно-информационный, или традиционный подход, ориентированный на историю философии является основным в системе высшего образования. Но опыт преподавания философии свидетельствует о том, что гораздо больший эффект дает проблемно-деятельная или рефлексивная модель обучения. Можно считать, что данная

модель более созвучна духу философии, она открывает более короткие и ясные пути к постижению ее предмета. Философское знание усваивается с помощью философских же методов, а именно, посредством активного философствования.

Результаты социологического исследования, проведенного автором в 2009 г. на базе Челябинской государственной медицинской академии подтвердили эффективность проблемно-деятельностного (рефлексивного) подхода, сутью которого является рефлексивное философствование. Методом социологического опроса было опрошено 295 студентов 3 курса названного вуза: лечебного, педиатрического, медико-профилактического, стоматологического и фармацевтического факультетов, закончивших изучение философии и сдавших экзамен. В данном учебном заведении философия ведется по традиционной модели: в первом семестре изучается история философии, во втором – теория философии. Цель исследования заключалась в выявлении наиболее эффективной модели преподавания философии в медицинском вузе.

Так, (51,3 %) опрошенных считают философию важным предметом учебного процесса, но в то же время более трети – (37,9%) дали отрицательный ответ, а (10,8%) – затруднились ответить. Такие данные не могут не вызвать беспокойство. Почему только у половины опрошенных студентов достаточно серьезное отношение к философии?

Рассматривая предпочтение респондентов в отношении изучаемых тем (разделов) философии (предлагалось отметить 3 наиболее важные), были получены следующие данные: (60,4%) назвали “Сознание”, (49,2%) – “Познание”, (44,8%) – “Диалектику”, (23,0%) – “Онтологию”. “Историю философии” отметили лишь (19,9%) респондентов, а ее изучали при этом целый семестр! Возможно, причина здесь кроется в том, что в процессе обучения акцент делался на запоминание имен, названий школ, формулирование идей и понятий и т. п. что, конечно, является мало привлекательным занятием не дающим “пищи” для размышления. Но вопрос:

“Можете ли вы назвать философские школы, философов, их труды и воззрения, изучаемые в курсе философии?”. Лишь (38,4%) респондентов ответили – “да”; (46,3%) – “нет”; (15,3%) – “затруднились ответить”. Выходит, что работа в течение целого семестра была мало продуктивной. Запомнить большой объем материала, при этом очень разнообразного и противоречивого по содержанию – трудная задача для студента, если учесть тот факт, что применить изученное в жизни еще сложнее. Необходимо отметить, что освоение философии на материале истории философии должно непременно предполагать работу с классическим текстами. Поэтому традиционные всеохватные истории философии при неспецифическом изучении философии неэффективны. “Оказало ли существенное влияние изучение философии на ваше умение свободно размышлять, рассуждать, критически относиться к себе и людям, т. е. философствовать?” Полученные данные говорят о том, что только треть респондентов (30,1%) по их, мнению, стали свободно размышлять и рассуждать и связывают это с изучением философии. Около половины (48,1%) не видят позитивных сдвигов в развитии способности размышлять с обучением философии. Пятая часть респондентов (21,8%) затруднились ответить.

Таким образом, основываясь на результатах социологического опроса, а, также анализе отечественной и зарубежной литературы, можно сделать вывод о том, что изучение философии в вузе по традиционной модели, во-первых, менее эффективно, чем по проблемно-деятельностной, или рефлексивной модели. Учебный материал без должной опоры на классические философские труды усваивается частично, бессистемно, не вызывая необходимого интереса. Во-вторых, традиционная модель не способствует в должной мере развитию критического мышления, умению размышлять, рассуждать, т. е. философствовать. А овладеть философией, согласно Р. Декарту, значит, уметь именно философствовать: “...философия одна только именно отличает нас от дикарей и варваров и что каждый народ

тем более гражданственен и образован, чем лучше в нем философствуют” [10, с. 412].

Литература

1. Лекторский В.А. Вера и знание в современной культуре // Вопросы философии. – 2007. – № 2. – С. 159-170.
2. Юлина Н. С. Введение в философию: два подхода // Философские исследования. – М., 1993. – №2. – С. 32-37.
3. Платон. Соч. в 3-х томах. Т.3. Ч. 1. – М.: Мысль, 1971.
4. Монтень М. Опыты: в 3-х книгах. Кн. 1. – М.: Голос, 1992.
5. Кант И. Критика чистого разума. – М.: Эксмо, 2008.
6. Гегель Г. Работы разных лет в 2-х томах. Т. 1. – М.: Мысль, 1972.
7. Хайдеггер М. Основные понятия метафизики // Вопросы философии. – 1989. – № 9. – С. 116-157.
8. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. – М.: Прогресс, 1992.
9. Ортега-и-Гассет. Что такое философия. – М.: Наука, 1991.
10. Декарт Р. Избранные произведения. – М.: Государственное изд-во политической литературы, 1950.

Галиханова Ю.Р., Салихова Э.М.,
г. Уфа

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ

Интеллектуальный потенциал общества как ключевой фактор его инновационного развития определяется совокупностью возможностей членов общества влиять на биосферу, обеспечивая ее переход в ноосферное состояние, основываясь на своем умственном начале, накопленным научном, культурном и духовном наследии [1]. Интеллектуальное развитие общества обуславливается генетическим фондом, качеством государственной социально-экономической политики, уровнем и качеством жизни населения,